Pour en savoir plus

• Les lecteurs qui lisent avec aisance, sans erreurs d'identification de mots en mettant une intonation personnelle, sont des lecteurs efficaces que nous appelons fluents. Cette compétence, qualifiée fluence de lecture, est cruciale. Elle permet de lire sans effort et elle favorise l'accès à la compréhension.

• Des travaux de recherches [23] ont donné une base théorique à cet aspect de la lecture et des études empiriques ont évalué la possibilité d'enseigner directement avec succès la fluence en lecture. Elles ont aussi montré que la compréhension en lecture dépendait fortement des acquisitions permettant un décodage précis (identification précise des mots), de la vitesse avec laquelle celle-ci est réalisée ainsi que de la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte.

• La fluence de lecture s'acquiert principalement dans la pratique de la lecture à voix haute. Il s'agit d'une habileté négligée dans l'apprentissage de la lecture [2].

État des lieux sur le déficit de fluence en lecture

• L'Institut d'Évaluation des Progrès en Éducation des États-Unis [2] a réalisé une étude sur un échantillon d'élèves de CM1. Les résultats ont montré que 44 % d'entre eux n'étaient pas fluents, y compris sur des textes qu'ils avaient déjà lus. Ils ont également révélé qu'il y avait une relation entre la fluence et la compréhension en lecture. **Les élèves qui lisent lentement ont des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent.**

Qu'en est-il en France ?

• L'évaluation nationale en lecture réalisée chaque année aux Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) permet de répondre à cette question. Les résultats des JAPD 2006 [10] révèlent des difficultés dans 3 domaines de compétences : une mauvaise automatisation des mécanismes responsables de l'identification des mots (ce constat s'apparente à ce que nous avons appelé problème de fluence), une compétence langagière insuffisante (vocabulaire…), une pratique défaillante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document écrit.

• Ces résultats permettent de regrouper les jeunes de nationalité française de 18 ans ou plus en 3 catégories : les jeunes lecteurs efficaces, les jeunes aux acquis limités, les jeunes en difficulté de lecture.

78,7 % des jeunes sont des lecteurs efficaces. Ils ont acquis un niveau de compréhension adapté pour maîtriser la diversité des écrits. Parmi ceux-ci, 14,4 %, ont des déficits importants des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots (précision et vitesse). Leur lecture est fonctionnelle grâce à une stratégie de compensation fructueuse. Ils ont su s'adapter à leur vitesse de lecture, relire et maintenir un effort particulier d'attention ou de mémorisation. Ils sont toutefois plus lents que la moyenne et ils risquent, après leur scolarité, de ne plus pratiquer la lecture et l'écriture compte tenu de l'effort d'attention important qu'ils doivent fournir. S'ils s'éloignent de toute pratique, l'érosion de cette compétence peut entraîner une perte d'efficacité importante dans l'usage des écrits.

9,6 % des jeunes sont des lecteurs médiocres. Ils se caractérisent par un déficit lexical qui limite leur niveau de compréhension. Ils le compensent en partie, ce qui leur permet d'atteindre un certain niveau de compréhension. Pour 2,6 % d'entre eux, le déficit lexical se double d'un déficit des mécanismes automatisés d'identification des mots.

11,7 % des jeunes sont en difficulté de lecture. Parmi cette 3e catégorie, 5,7 % n'ont pas installé les mécanismes de base d'identification automatique des mots.

• En conclusion, l'évaluation des JAPD 2006 met en évidence que 22,7 % des jeunes (27,3 % des garçons et 17,1 % des filles) ont un déficit des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots après 14 ans de scolarité. Si ce déficit de fluence concerne la moitié des « compreneurs » médiocres et en grande difficulté, il touche aussi un cinquième des « compreneurs » efficaces. **Au total, ce déficit de fluence de lecture concerne donc plus d'un jeune sur cinq**.

L'évolution des concepts de fluence et d'automaticité en lecture

• Il y a une trentaine d'années, la définition de la fluence de lecture se limitait à l'automatisation de la reconnaissance des mots [19]. Une conception plus récente

retient également l'habileté à grouper les mots en unités syntaxiques de sens, l'utilisation rapide de la ponctuation, le choix des moments de pause et l'intonation pour donner tout son sens à un texte [15] [31] [34] [35] [42]. Toutes ces activités cognitives impliquées dans la fluence de lecture doivent pouvoir être mises en œuvre de façon implicite sans nécessiter d'attention consciente.

• Si la fluence de lecture facilite la compréhension en libérant des ressources d'attention pour l'interprétation du texte, elle participe aussi à la compréhension dans la mesure où grouper les mots en sens, faire des pauses, mettre l'intonation nécessitent un premier niveau d'interprétation du sens du texte.

• La notion « de processus automatique » implique un traitement de l'information qui ne demande que peu d'efforts d'attention, à l'image de l'usage du couteau et de la fourchette pour manger. Cette définition, opérationnelle par sa simplicité, ne doit néanmoins pas laisser penser qu'il s'agit de compétences innées ou d'un réflexe.

• L'automaticité d'un comportement comme celui de la lecture va nécessiter un entraînement régulier et sur une longue période (4 à 5 ans, jusqu'au CM1-CM2) pour qu'il puisse se réaliser en ne requérant que peu d'efforts d'attention. **Un processus automatique, donc rapide, ne demande pas d'effort, il est inconscient et s'acquiert de façon continue par une pratique régulière.**

L'apprentissage de la lecture

• La poursuite des recherches sur le processus d'identification des mots en lecture s'est traduite par la découverte de ses relations fortes avec le processus de compréhension[5] [17] [27] [39]. Pour mieux appréhender comment l'identification des mots est impliquée dans la compréhension, il faut fractionner cette compétence en deux composantes : la précision de reconnaissance des mots (ex : femme, ferme) et l'automatisation de ce processus.

• Dès le CP, l'élève doit apprendre le principe alphabétique. Il doit aussi apprendre à combiner les sons de la langue pour décoder les mots assez précisément. Au début, ce décodage est lent. Il requiert un effort d'attention intensif. Cet apprentissage est dépendant des compétences de l'élève en conscience phonologique. Il suppose aussi une pratique régulière et explicite du décodage en lecture.

• Progressivement, par une pratique quotidienne de la lecture et une exposition aux mots dans des textes, la vitesse de réalisation va progressivement augmenter tout en conservant la précision d'identification des mots.

• Les élèves n'arrivant pas à lire avec précision ne pourront pas accèder à un niveau de compréhension suffisamment efficace, ni à une lecture fluente. Dans certaines situations, des élèves peuvent parvenir à un bon niveau de précision de lecture, mais elle reste lente, syllabée et requiert de gros efforts. Il s'agit d'une lecture non fluente.

• Si la précision en reconnaissance des mots est une condition obligatoire pour la compréhension en lecture, elle n'est pas suffisante. **Le manque d'automaticité qui est une composante de la fluence va entraver la compréhension.**

• Avant de pouvoir reconnaître les mots déjà lus et connus par une voie directe de lecture, l'élève doit utiliser une démarche analytique. Il doit en effet savoir identifier les mots qui sont représentés par les lettres ou les graphèmes (ex : ch, ien), combiner les phonèmes, lire des unités plus larges, fréquentes dans la langue (ex : « cha » dans chapeau, château, chalet, chat…), et enfin être capable d'utiliser la combinatoire et la compréhension pour pouvoir prononcer correctement les mots (ex : hiver, dîner). **Dans l'apprentissage de la lecture, toutes ces compétences sous-jacentes permettant une lecture précise doivent être enseignées explicitement**.

• Pour comprendre pourquoi un manque de fluence de lecture interfère avec la compréhension, il faut envisager la lecture comme une activité requérant la mise en relation de deux activités cognitives. L'élève doit identifier les mots écrits et construire du sens avec eux. Chacune de ces activités utilise une quantité de ressources attentionnelles forcément limitée. Pour un temps donné, les limites sont celles de la mémoire à court terme. Si la reconnaissance des mots est difficile, une grande partie ou toutes les ressources cognitives disponibles vont être consacrées à cette tâche. Il n'en restera que peu ou pas du tout pour la compréhension.

Lire avec l'intonation

• Lire avec l'intonation, c'est-à-dire la prosodie pour les linguistes, rend compte de l'aspect mélodique, musical, rythmique de la langue orale. Le texte est alors lu avec des exclamations, des interrogatives, des voix différentes dans un dialogue… **Une des caractéristiques de la lecture fluente est aussi la capacité à donner l'intonation** propre à la lecture orale. En effet, les lecteurs en difficulté ont en général une lecture monotone, avec des intonations passe-partout, inadaptées.

• Si quelques études ont montré les relations entre la lecture avec intonations et la compréhension, elles ne sont pas parvenues à éclaircir la nature de ces inter-relations. Elles ont néanmoins constaté une relation réciproque entre l'amélioration de la fluence, de la compréhension et de l'intonation.

La fluence augmente avec la pratique de la lecture

• Le niveau de fluence augmente avec la pratique régulière de la lecture. Ceci est une tautologie, mais de très nombreux travaux ont mis en évidence que **l'automaticité de la reconnaissance des mots et la vitesse de déplacement en lecture dans un texte sont directement liées au temps passé à lire** et à la variété des textes présentés à l'élève.

• On observe que les bons lecteurs lisent plus que les lecteurs en difficulté. On ne peut pas cependant évaluer l'importance quantitative et qualitative des différences. Dès la fin du CP, les élèves qui décodent bien lisent en une semaine 1933 mots ; pendant ce même temps, ceux qui décodent avec difficulté en lisent 16 *[1] [3] [9] [25] [38]*. En 4e année de primaire (CM1), les 10 % de meilleurs lecteurs lisent en 2 jours le nombre de mots que seront amenés à lire en 1 an, les 10 % de moins bons lecteurs *[4]*.

• Suivant les études et les critères choisis pour constituer les groupes (bons lecteurs/lecteurs faibles), le nombre de mots lus pendant une période donnée varie d'un facteur 10 à un facteur 50.

• La fluence de lecture est pourtant rarement évaluée à l'école, malgré l'existence de l'indicateur simple que constitue le nombre de Mots Correctement Lus par Minute (MCLM) *[14] [16] [26] [29] [46]*. Il se calcule facilement : à la fin de la lecture d'un texte, on soustrait le nombre de mots lus incorrectement du nombre total de mots du texte et on calcule le MCLM en divisant par le temps. Par exemple, pour un texte de 218 mots lus en 180 secondes avec 8 erreurs, le MCLM est de : (218-8) x 60/180 = 70. Ceci donne le niveau de base de fluence de lecture pour ce texte.

Peut-on faire progresser la fluence de lecture ?

• Le premier à utiliser et évaluer la méthode de la lecture répétée et guidée est Samuel S.J. en 1979. Depuis, elle a été souvent reprise et a fait ses preuves sur l'amélioration de la fluence de lecture et de la compréhension pour les lecteurs en difficulté ou dyslexiques *[6] [11] [12] [23] [24] [28] [37] [41] [43] [45]*. **L'entraînement à la fluence par la lecture répétée devrait être pratiqué en classe depuis le début de l'apprentissage de la lecture en CP.**

• Les textes servant à l'entraînement de la fluence de lecture doivent être assez courts (50 à 150 mots pour le CP-CE et 150 à 300 mots du CM1 au lycée), et correspondre au niveau de compréhension et/ou scolaire de l'élève. Ils doivent être variés : littéraire, documentaire, journalistique, poétique, dialogue, …

• Un objectif de fluence à atteindre (vitesse et précision) doit être fixé : par exemple 110 MCLM avec au plus 4 erreurs. Cet objectif est en général fixé entre le 30e centile et le 50e centile des élèves du même niveau scolaire.

• Le déroulement des séances est toujours le même :

1. La personne qui entraîne l'élève lit une première fois le texte à une vitesse pas trop rapide (environ 120-130 mots par minute), en mettant l'intonation pour faciliter la compréhension.

2. Elle s'assure que le texte est compris par l'élève en posant quelques questions et en explicitant éventuellement le vocabulaire. C'est le cas pour des mots complexes (ex : différé), spécifiques (ex : ballast) ou encore métaphoriques (ex : saint homme/moine),… .

3. L'élève lit une première fois le texte. Ce temps est chronométré. Le temps et les erreurs de lecture sont notés pour calculer le MCLM.

4. On discute avec l'élève de ses erreurs de lecture en lui faisant relire ces mots. Si les erreurs subsistent, il faut les expliciter à l'élève.

5. Le résultat est reporté sur un graphique et la personne qui l'entraîne encourage l'élève pour l'inciter à améliorer sa performance lors d'une nouvelle lecture. Si l'élève n'arrive pas à atteindre le 30eme centile, il faut changer de texte lorsqu'il ne progresse plus.

• Au cours d'une séance, on peut faire de 2 à 5 relectures. Lorsque l'élève arrive à être assez fluent, on lui demande d'essayer de mettre l'intonation et de marquer la ponctuation (les points, les virgules). L'intonation peut aussi être travaillée explicitement ; par exemple avec des exercices invitant à lire avec l'intonation la même phrase : ex : tu pars ?, tu pars !, tu pars.

Compte rendu de l'expérimentation sur le terrain

Evaluation d'un entraînement de la fluence pour les élèves de 6e en difficulté de lecture

• L'objectif de cette étude réalisée durant l'année scolaire 2006-2007 est d'explorer les effets d'un entraînement à la fluence de lecture par la méthode de la lecture de texte répétée.

• Sur une population de 80 élèves de 11 ans, lecteurs précaires (plus de 3 ans de retard en âge lexique), 29 élèves ont été tirés au sort pour bénéficier d'un entraînement de 24 séances sur 8 semaines.

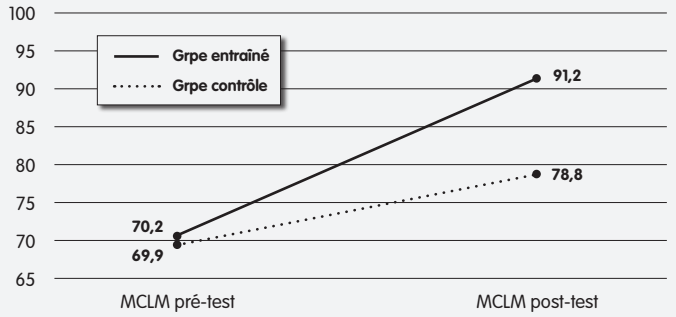
• Les résultats, 3 mois après la fin de l'entraînement, montrent qu'en moyenne, les élèves entraînés ont progressé de manière significative en fluence de lecture ($p<0,05$) quel que soit l'indicateur auquel on se réfère, MCLM ou Alouette*.

• Si on prend comme indicateur les fortes progressions, c'est-à-dire ceux qui en 6 mois ont progressé de 12 mois ou plus en âge lexique, on constate que, dans le groupe entraîné, 40,7 % sont dans ce cas, contre seulement 18,9 % dans le groupe contrôle.

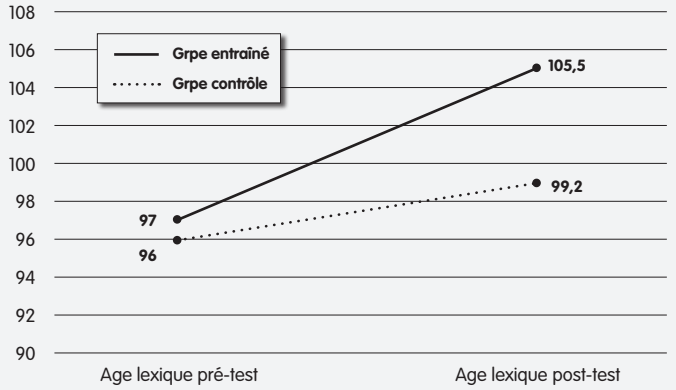
• Cette différence étant statistiquement significative, on peut donc en déduire que près de la moitié des élèves ont fortement progressé à l'issue de l'entraînement.

** Épreuve standardisée d'évaluation du niveau de lecture (vitesse et précision)*

Évolution du nombre de mots correctement lus par minute (MCLM) entre novembre et juin



Évolution de l'âge lexique (en mois), mesuré avec l'Alouette entre novembre et juin



Progrès de plus de 12 mois en lecture aprés l'entraînement à la Fluence